Carlos Eduardo Monteiro
Sylvia De Chiaro
Organizadores

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Editora Universitária UFPE

Recife, 2012

SUMÁRIO

08 Por que estudamos Psicologia em cursos de Educação?

Angela Santa-Clara

> Eu mesmo sou o que sou pelos escritos que devorei... E, se escrevo, é na esperança de ser devorado pelos meus leitores (ALVES, 2010).

Penso que mergulhar na maravilhosa aventura de formar professores implica trilhar um caminho que inicia exatamente por esta reflexão: *"Por que estudamos Psicologia em cursos de Educação?"*. O objetivo deste questionamento é tentar tornar claras, desde o início, as relações existentes entre a Psicologia e a Educação.

Suponho ser fundamental refletir com os futuros docentes que, tal como apontam Salvador, Mestres, Goñi e Gallart (1999), a ação de sermos professores e professoras (independente do conteúdo com o qual se esteja trabalhando), implica exercer influência, orientar as ações e os comportamentos dos estudantes. Do mesmo modo, implica promover a aquisição e o desenvolvimento de capacidades para que eles venham a interagir e atuar no mundo de modo construtivo e autônomo. Ora, ao fazermos isso, **ativamos** e **orientamos processos psicológicos** que permitem a estes estudantes o **desenvolvimento de novas capacidades** e a ampliação do seu campo de vivências e de experiências. Quer tenhamos, ou não, consciência disso.

Ocorre que, enquanto professores, estamos lidando com seres humanos em desenvolvimento, o que nos recobre de uma grande responsabilidade!

Para refletir com os futuros docentes sobre isso, sempre utilizo a metáfora dos "erros médicos".

Costumo comentar que esse tipo de erro é sempre bastante propalado pela mídia, uma vez que, geralmente, trazem consequências desastrosas (e por vezes, até fatais!) para as suas vítimas. Tais erros devem, por certo, ser evitados. Disso ninguém duvida! Há, contudo, outros tipos de erro, mais sutis: os chamados "erros psicológicos". Estes, diferentemente dos primeiros, nem sempre deixam marcas visíveis. Suas consequências, entretanto, podem seguir com os indivíduos por longo tempo, prejudicando toda a sua existência.

Talvez uma boa maneira de exemplificar essa questão seja pensarmos nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas de baixa autoestima que se observam em muitas crianças e adolescentes expostos ao *bulling*. Em tais situações, esses estudantes, por serem, de algum modo, considerados "diferentes" pelos demais, são frequentemente discriminados e mal tratados, ano após ano, pelos pares, sem que nenhuma ação inclusiva seja realizada para reverter o processo. Grande parte das vezes, os professores não atentam para o fato de que processos cognitivos e afetivos atuam de forma indissociada. Desse modo, os alunos que sofrem *bulling* poderão continuar tendo o seu processo de aprendizado comprometido enquanto a situação perdurar.

Situações com essas apontam para o fato de profissionais que trabalhem diretamente com pessoas, e, em particular, nós professores, que lidamos com sujeitos em processo de desenvolvimento, precisarmos conhecer as teorias psicológicas (as principais, pelo menos!), a fim de poderemos desempenhar a nossa prática pedagógica de modo articulado e responsável. Portanto, compreender as relações entre a Psicologia e a Educação é tarefa fundamental na formação de futuros docentes.

Todavia, vale salientar que tais relações nem sempre têm sido fáceis e harmoniosas! Pensando nisso, recorreremos a uma análise realizada por COLL (1996) sobre as relações entre a Psicologia e o pensamento educativo, ao longo do tempo.

8.1 Caminhos da Psicologia da Educação

Para compreender os entrelaçamentos entre a Psicologia e a Educação, bem como as dificuldades ao longo desse percurso, COLL (1996) faz um passeio pela história da Psicologia da Educação, sugerindo que essa história está ligada ao mesmo tempo à origem da Psicologia Científica e à evolução do próprio pensamento educativo. Sem nenhuma pretensão de aprofundar a temática, retomaremos alguns acontecimentos que foram marcantes na análise e reconstrução histórica realizadas pelo autor.

O final do século XIX, por volta de 1879, marcou o início da Psicologia Científica, com a fundação do Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig, por Wundt. Entretanto, conforme aponta COLL (1996):

> (...) desde muito antes da Psicologia Científica, o conhecimento psicológico desempenhou um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração da teoria educativa (COLL, 1996, p. 8).

O autor cita como exemplo as prescrições de Herbart (1776-1841), para que a Filosofia Moral indicasse à pedagogia que objetivos alcançar, enquanto a Psicologia Científica procurasse os meios para tal. O autor segue apontando outros exemplos desse papel preponderante da Psicologia sobre o pensamento educativo, quando se reporta a um dos pioneiros da Psicologia, Thorndike, que argumentava em favor da necessidade de se porem sistematicamente à prova as opiniões pedagógicas, que, segundo ele, careceriam de base científica.

Para COLL (1996) esses são apenas alguns dos exemplos de um movimento bem maior! O fato é que, no início do século XX, a Psicologia da Educação surgia com o *status* de "Rainha" das Ciências da Educação (WALL, 1979, apud COLL, 1996), de modo que, por volta de 1940, acreditava-se que era esta ciência que iria permitir que a Pedagogia ganhasse estatuto científico.

Entretanto, em torno dos anos 1950 o quadro começou a se tornar mais complexo. Percebia-se que, apesar do reconhecimento oficial da Psicologia da Educação, esta ainda não havia fornecido uma definição clara do seu objeto de estudo. Em adição, seus dados mostravam-se conflitantes e de difícil integra-

ção, dando margem a dúvidas quanto à possibilidade de aplicação das teorias psicológicas. A essa altura, disciplinas como a Sociologia da Educação, Economia da Educação, Planejamento Educativo e outras começavam a questionar a supremacia da Psicologia da Educação. Assim, na segunda metade do século XX, esta disciplina viu-se obrigada a refletir sobre a necessidade de aceitar a proposta multidisciplinar de análise dos fenômenos educativos e, ao mesmo tempo, sentiu-se pressionada a precisar o seu próprio objeto de estudo. No final do século XX, uma grande questão permeava as discussões sobre a relação entre a Psicologia e a Educação: *Por que não teriam se cumprido as grandes expectativas depositadas sobre a Psicologia da Educação, no início do século?*

Continuando sua análise, COLL (1996) observa que, para alguns, a resposta estaria no fato de a Psicologia ainda ser uma ciência jovem e afirma que para estes as possibilidades dessa ciência cresceriam com o aumento do acervo de conhecimento. Já para outros, o problema residiria no fato de as expectativas terem sido excessivas, especialmente diante da complexidade própria dos fenômenos educativos. O autor faz uma síntese de questão, dizendo que, em geral, as relações entre a Psicologia e a Educação têm sido unidirecionais, ignorando-se as especificidades dos fenômenos educativos.

Estamos de acordo com COLL (1996) quando ele afirma que o panorama da Psicologia da Educação ainda é complexo, e mesmo hoje as concepções ainda oscilam entre posturas extremas. Por um lado, tal como ele apontou, ainda vemos as chamadas posturas psicologizantes, que reduzem fenômenos educativos à justaposição dos processos psicológicos básicos que neles intervêm; por outro, encontramos posturas que consideram as características próprias das situações educativas, analisando os processos psicológicos de modo situado, ou seja, considerando o contexto educativo, social, político etc. em que estão inseridos.

Completando sua análise, COLL (1996), aponta que tal panorama complexo deu lugar a diferentes abordagens. Primeiramente a uma Psicologia da Educação como mero campo de aplicação do conhecimento psicológico, ou seja, uma Psicologia Geral aplicada à Educação. Nesta, a tarefa principal seria

a de extrair os conhecimentos da Psicologia Científica – os considerados relevantes e pertinentes –, para serem aplicados (enquanto tais) à Educação. Esta abordagem, de acordo com o autor, dominou até 1950.

Uma segunda abordagem resultante, segundo COLL (1996), seria a da Psicologia da Educação como disciplina-ponte (entre a Psicologia e a Educação), com objeto de estudo, métodos, referenciais teóricos e conceituais próprios e propósito de gerar conhecimentos novos. Essa abordagem teria como objeto de estudo os comportamentos e processos psicológicos resultantes da participação em atividades educativas. A análise de situações e atividades educativas teria por finalidade sugerir procedimentos de ajustes, a realização de projetos e o planejamento de processos educativos que levem em conta a dimensão teórico-conceitual, visando à criação de técnicas psicoeducativas para a resolução de problemas concretos e melhoria de processos educativos. Enfim, essa perspectiva caracteriza-se pelo estabelecimento de relações estreitas, não apenas com o conjunto das áreas da pesquisa psicológica, mas também com todas as disciplinas dedicadas aos fundamentos educativos, sem, entretanto, identificar-se ou confundir-se com elas.

8.2 Relações entre a Psicologia as práticas pedagógicas

Creio que a segunda perspectiva sugerida por COLL (1996) na analise apresentada no tópico anterior, mais que uma abordagem pronta, sinaliza-nos uma tarefa em pleno andamento! Tal análise nos leva a perceber que hoje estamos diante de uma **difícil**, porém **necessária** tarefa: a de estabelecer adequadamente uma relação entre as pesquisas psicológicas e as práticas educativas.

Difícil, porque, como já foi discutido, o fenômeno educativo não se resume aos seus aspectos psicológicos. Conforme observado na análise do percurso histórico da Psicologia da Educação realizada por COLL (1996), esse tipo de pensamento (psicologizante) foi o principal causador de sua derrocada enquanto "Rainha das Ciências da Educação". Trata-se, na verdade, de um pensamento reducionista, que encobre a complexidade de um fenômeno

que é, por natureza, multifacetado, ou seja, abrange aspectos sociais, políticos, antropológicos, psicológicos etc.

Necessária, porque, por outro lado, o fenômeno educativo também possui aspectos, eminentemente psicológicos, os quais intervêm diretamente no processo educativo. Sem uma compreensão adequada desses processos, dificilmente poderemos dar conta da tarefa educativa. Estaremos, então, diante de um impasse? Se estivermos, creio que a solução será buscar a adequada interface dessa relação entre a Psicologia e a Educação.

Todavia, a realização dessa interface é um trabalho que requer bastante reflexão! Para tanto, retomaremos as implicações para a Educação, das teorias abordadas nesta obra. Antes de fazê-lo, entretanto, é preciso discutir sobre os modos como as teorias psicológicas podem, de fato, contribuir para as práticas pedagógicas. Penso que a primeira coisa a fazer é refletir sobre o que pode parecer um jargão, mas que reflete uma grande verdade: *"Teorias psicológicas não são* ***receitas de bolo****"*!

Mas o que isso quer dizer, exatamente? Bem, isso quer dizer que as teorias nos servem apenas como parâmetros para análise das situações educativas. Jamais devem ser entendidas como fórmulas prontas e acabadas a serem aplicadas, enquanto tais, às situações educativas reais, observando-se apenas os aspectos psicológicos, sem se levar em conta todos os aspectos envolvidos na questão.

Tomemos como exemplo a Epistemologia Genética. O fato de conhecermos os diferentes estágios do desenvolvimento postulados por Piaget não nos autoriza a tentar, de toda forma, encaixar os nossos alunos nessas etapas, acreditando que aqueles que não apresentem as características prescritas na teoria piagetiana estarão automaticamente fora do padrão desenvolvimental. Isso seria "rotulá-los", ou, em outras palavras, *psicologizar*. Dizendo de outro modo, isso seria desconsiderar os outros fatores que intervêm no processo, como as questões sociais e culturais, por exemplo.

Suponho que a maneira mais produtiva de se fazer essa interface entre a pesquisa psicológica e a Educação é não perder de vista dois pontos cruciais: (1) a complexidade dos fenômenos educativos, e, ao mesmo tempo, (2) a imbricação dos aspectos psicológicos nesses processos.

8.3 Articulando as teorias psicológicas e a Educação

No processo de articulação entre as teorias psicológicas e a Educação, há outro aspecto importante a ser considerado. O campo da ciência psicológica, como sabemos, está longe de formar um conjunto uniforme, no que se refere às suas bases epistemológicas, seja pela diversidade de objetos de estudo que possui, seja por sua própria característica de ciência humana, que, enquanto tal, está fadada a sofrer a contaminação daqueles que a estudam: os próprios seres humanos (BOCK, 2009).

O fato é que a riqueza e a complexidade do fenômeno humano têm dado lugar a múltiplas e relevantes abordagens teóricas, que, entretanto, nem sempre dialogam entre si, do ponto de vista epistemológico. Isso, por um lado, pode nos levar a concluir sobre a impossibilidade de se gerar uma teoria da Educação que abarque todo esse acervo teórico da Psicologia.

Por outro lado, se pensarmos as abordagens psicológicas como **ferramentas de análise de processos educativos** (do modo como explicitamos no tópico anterior), suponho não ser necessário abrir mão de qualquer dessas contribuições. Penso que cada uma delas guarda em seu bojo o potencial de auxiliar o professor, desde que ele esteja disposto a fazer uso delas ao planejar e avaliar as suas práticas.

Iniciando esta analise pela ***Teoria Psicanalítica,*** creio que pensá-la como **ferramenta de análise de processos educativos** é, sobretudo, ter em mente o que se considera serem as duas principais contribuições dessa abordagem para a própria ciência psicológica: (1) a descoberta de uma dimensão inconsciente e (2) a importância da sexualidade (desde os primeiros meses de vida do bebê) para a constituição da personalidade.

Ter em mente esses dois postulados psicanalíicos significa que, ao avaliarmos a relação professor-aluno, buscaremos reconhecer que, para além do comportamento aparente, outras dimensões existem e estão operando nas situações educativas. Conhecer as diferentes características das fases psicossexuais postuladas por Freud, por exemplo, pode nos auxiliar a compreen-

der o comportamento dos nossos alunos, em seus diferentes momentos de desenvolvimento.

Obviamente isso não transformará o professor em um psicanalista na sala de aula. Até porque, além desse não ser o seu papel, isso não seria desejável, tampouco ético. Contudo, esse conhecimento poderá auxiliá-lo, por exemplo, a reconhecer conflitos próprios da fase pela qual o estudante esteja transitando, encaminhando-o (se for o caso!), a uma ajuda profissional.

No que se refere à **Teoria Behaviorista**, não há como negar a importância das próprias críticas feitas a essa abordagem para o desenvolvimento do pensamento educativo. Elas têm auxiliado àqueles que pensam a Educação na reformulação das suas concepções sobre ensino e aprendizagem. A partir de críticas a essa vertente, teóricos da Psicologia (tais como Piaget e Vygotsky) e da Educação (tal como Freire), passaram a vislumbrar um aprendiz mais ativo do que aquele postulado pela visão behaviorista. Vale pontuar, entretanto, que o Behaviorismo também trouxe as suas contribuições positivas. Um exemplo disso nos é dado por CARRARA (2004), quando diz que uma das características dessa abordagem é que:

> (...) sempre fez parte das recomendações dos seus autores quando de iniciativas junto ao sistema escolar, a questão da clareza na especificação de objetivos comportamentais (CARRARA, 2004, p.120).

Para esse autor, em função dessa característica da Teoria Behaviorista, muitas escolas (inclusive as brasileiras), a partir da década de 1960, tornaram-se bastante atentas à preocupação com a definição de objetivos instrucionais. É bem verdade que a preocupação exagerada com tais objetivos foi uma das grandes marcas da abordagem tecnicista, sendo criticada por muitos como algo indesejável no processo educacional. Entretanto, podemos dizer que pensar a Teoria Behaviorista como **ferramenta de análise de processos educativos** é também, de certo modo, refletir sobre a importância de se estabelecerem objetivos (gerais e específicos) para que possamos planejar práticas educativas (aulas, projetos, avaliações etc.) eficientes.

No que concerne à relação entre a ***Epistemologia Genética e a Educação,*** entende-se que o desenvolvimento se dá mediante processos de assimilação e acomodação demandados pelo processo mais geral de equilibração, cabendo, portanto, ao professor, provocar situações desequilibradoras para o aluno. Uma vez que este desenvolvimento ocorre em estágios, caracterizados por habilidades e competências específicas, tais desequilíbrios deverão estar necessariamente adequados ao nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, tornando possível a sua construção conceitual progressiva.

Assim, o que está em jogo nessa perspectiva é **levar o aluno ao desequilíbrio;** criar situações de conflito cognitivo. Isso significa, portanto, levá-lo a vivenciar experiências que conflituem com as suas previsões, levando à necessidade de reestruturar o seu conhecimento.

Estaremos pensando esta abordagem como **ferramenta de análise de processos educativos**, na medida em que avaliarmos a nossa prática, no sentido de pensar se estamos, ou não, criando situações que despertem a atenção, a curiosidade e o esforço da criança, conforme proposto por Piaget.

Do mesmo modo, iremos avaliar se estamos incentivando o processo de socialização dos nossos alunos, criando as condições para que eles possam explorar ativamente o conhecimento. Em outras palavras: planejamos nossas aulas de modo a dar lugar para a formulação de hipóteses pelos nossos alunos, ou já lhes damos todas as respostas prontas?

Discutir a interface entre a ***Teoria Sócio-histórica e a Educação*** nos cursos de formação de professores significa, sobretudo, refletir sobre os impactos das dimensões social, histórica e cultural sobre os processos de ensino-aprendizagem. No momento em que Vygotsky propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), estabelecendo relações específicas entre aprendizado e desenvolvimento (e que defende que "um bom ensino deverá se adiantar ao desenvolvimento"), ele deixa bastante claro que na balança entre o biológico e o social, sua preponderância recai sobre o primeiro pólo.

Do ponto de vista educativo, além da preponderância sobre o polo do ensino, há também uma ênfase nos processos interacionais, fazendo com que

as relações sociais ganhem lugar de destaque, nesta abordagem. Aqui, considera-se que é no encontro com o outro mais competente que funções ainda embrionárias teriam a chance de se desenvolver.

Assim, pensar a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky como **ferramenta de análise de processos educativos** significa refletir se estamos planejando as nossas práticas educativas, criando atividades que fomentem as práticas com grupos heterogêneos, visando à interação entre indivíduos com diferentes níveis de competência. Significa também avaliar se estamos atuando como mediadores na dinâmica das relações interpessoais, em sala de aula, procurado desenvolver estratégias para conhecer nossos alunos, a fim de podermos intervir na sua ZDP, promovendo avanços no seu desenvolvimento.

Significa, ainda, planejarmos atividades lúdicas (especialmente para as séries iniciais) envolvendo brincadeiras de faz de conta, conscientes de que, imitando papéis sociais do seu cotidiano, as crianças internalizarão formas de ser no mundo; e nós, professores, através dessas atividades, buscaremos oportunidades de criação e intervenção na ZDP dos nossos alunos.

Significa, sobretudo, planejarmos práticas que promovam o diálogo, o confronto, a explicação e os questionamentos, entendendo que a linguagem (diálogo) enquanto elemento simbólico privilegiado, não pode deixar de ser enfatizada, quando da preparação de tarefas e atividades.

Em relação à ***Psicogênese de Wallon,*** vimos que nesta teoria postula-se o estudo integrado do desenvolvimento infantil, englobando três principais campos funcionais: *afetividade*, *motricidade* e *inteligência*. Isso porque, para Wallon, o indivíduo deve ser percebido indissociadamente em seus aspectos biológico e social, considerando-se, pois, as exigências do organismo e da sociedade, dialeticamente, mediante os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência.

Partindo dessa visão, pensar esta abordagem como **ferramenta de análise de processos educativos** requer considerarmos os nossos alunos de modo integral, o que por sua vez vai implicar planejamentos que levem em conta essas diferentes dimensões do indivíduo. Mas como fazê-lo?

Isso significa que, além dos aspectos instrucionais, precisamos levar em

conta em nossos planejamentos e avaliações, as necessidades globais dos alunos. Nesse sentido, propor atividades que propiciem a oportunidade para que eles possam experimentar papéis diferenciados, que os levem a assumir e dividir responsabilidades, devem ser consideradas. Do mesmo modo, a mediação do professor na administração dos conflitos que venham a emergir adquire importância fundamental, assim como compreender suas necessidades de estabelecimento e ruptura de vínculos, como sendo parte do processo de aprender a conviver com os pares.

Uma vez que o respeito pelo aluno é o que fundamenta o trabalho do professor, na perspectiva de Wallon, será parte do processo de avaliação de nossa prática pedagógica realizar, frequentemente, os seguintes questionamentos: (1) Em que medida, estamos acolhendo os nossos alunos no ponto em que estão?; (2) Em que medida estamos buscando conhecê-los em sua etapa de formação? E (3) Em que medida estamos considerando os meios em que se desenvolvem? Do mesmo modo, nossos planejamentos e avaliações sistemáticas, com base nessas constatações, devem visar à não imposição de limites ao desenvolvimento desses alunos.

Sob a ótica da ***Teoria das Inteligências Múltiplas***, a inteligência não é tida como inerente ao indivíduo, tampouco, restringe-se à dimensão racional. Diferentemente, acredita-se que as mentes das pessoas são bastante diversas, apresentando características que lhes possibilitam solucionar, resolver diferentes tipos de problemas, criar e desenvolver habilidades também diversas.

Sendo assim, pensar esta abordagem como **ferramenta de análise de processos educativos** significa levar em conta os diferentes tipos de inteligência. Como fazer isso? Uma maneira seria planejando diferentes formas de tratar (apresentar e avaliar) o conteúdo em sala de aula, considerando as diferentes inteligências dos nossos alunos. Isso, por sua vez, significa diversificar as nossas práticas. Imagino que a criação de projetos em que cada indivíduo se sinta acolhido para demonstrar as habilidades em que melhor conseguem se expressar seja um bom exemplo de elaboração de planejamento com esse tipo de proposta.

Vejamos um exemplo. Ao planejar uma viagem com uma turma para uma aula de Geografia em campo, podemos recrutar, por exemplo, aqueles estudantes com facilidade de raciocínio espacial (Inteligência Espacial) para lidar

com os mapas, e cuidar da trajetória. Podemos, ainda, solicitar aqueles com boa capacidade para cálculos (Inteligência Lógico-matemática) para ajudar a calcular os custos de combustível e quiilometragem. Aqueles com boa habilidade de produção escrita (Inteligência Linguística) poderão ser convocados para serem os relatores do projeto. E assim por diante. Isso não quer dizer, obviamente, que cada estudante deverá se ater àquelas habilidades que já possuem. Tais habilidades, entretanto, poderão servir de ponto de partida para o interesse desses estudantes, que se sentirão mais motivados a se engajarem nos projetos e atividades propostos pelos professores.

Finalizando as nossas reflexões, é importante que as discussões aqui realizadas sejam tomadas no seu sentido pretendido. É preciso, pois, deixar claro que, diante do que já foi dito a respeito das teorias psicológicas, sob a perspectiva que tomamos a respeito das suas possíveis contribuições para a Educação, não se pretende propor a formação de uma espécie de "superprofessor". Ou seja, um professor capaz de dar conta, em tempo real, de todas as demandas apontadas pelos diferentes teóricos, não só da Psicologia, como das diversas ciências que compõem os fundamentos da Educação. Certamente não é essa a nossa proposta.

O que propomos é uma formação (inicial e continuada) em que o professor seja sensível às demandas dos estudantes (no nosso caso específico, às psicológicas), conseguindo enxergá-las em suas práticas, do ponto de vista dos seus planejamentos e avaliações. Tendo consciência, por um lado, de que os aspectos psicológicos não são os únicos que intervêm nos processos educativos, mas que por outro, eles têm um papel bastante significativo, uma vez que estão profundamente imbricados nesses processos.

Por fim, quero encerrar este capítulo de conclusão com uma expressão que já foi mencionada anteriormente, mas que suponho não ser demais reafirmar: teorias psicológicas não são "**receitas de bolo**"! São, antes, instrumentos para a análise das situações educativas. São, pois, elementos chave nessa avaliação. São auxílios indispensáveis na incansável e na imprescindível busca do professor pela sua própria **autonomia** no desempenho dessa árdua, porém maravilhosa aventura de exercer a docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henry Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, R. **Se Eu Pudesse Viver Minha Vida Novamente...** Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**. São Paulo: EDUC, 1988.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil. Leitura histórica sobre sua constituição.** São Paulo: Unimarco /EDUC, 2003.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas**: na sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BEE, Helen. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1984.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. ; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRANDENBURG, O. J.; WEBER, l. N. D. Autoconhecimento e liberdade no behaviorismo radical. **Psico-USF**, v. 10, n. 1, p. 87-92, jan./jun., 2005.

BROZEK, J. & MASSIMI, M. (Orgs.). **Historiografia da Psicologia Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**: Inteligências Múltiplas na sala de aula.

2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação – Seis Abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.
CARVALHO NETO, M. B. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. **Interação em Psicologia**, n.6, v.1, p. 13-18, 200.
COLL, C.; D. EDWARDS (Orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
COLL, C. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. In: COLL, C.; J. PALACIOS; A. MARCHESI. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação –** Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996.
CUNHA. M. V. da. Pavlov, Watson e Skinner: comportamentalismo e educação. In: **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Megraw-Hill, 1983.
EDUTOPIA, Big Thinkers. Howard Gardner on Multiple Intelligences. Disponível em <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1>. Acesso em: 30 out. 2011.
EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common Knowledge. The development of understanding in the classroom**. Londres: Routledge, 1995.
EDWARDS, D. Em direção a uma psicologia do discurso da educação em sala de aula. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional, p. 47-74. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
FADIMAN, J. ; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1998.
FERREIRA, A. B. H. **O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Positivo: São Paulo, 2004.
FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. São Paulo: Vozes, 1991.
FREIRE, M. I. (1997). **Raízes da Psicologia**. Petrópolis: Vozes.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. In: **Obras completas**, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
GARDNER, H. **A inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
______. **Estruturas da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
______. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
______; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.
GRANDES EDUCADORES - HOWARD GARDNER. Direção: Katia Cristina Stocco Smole. ATTA MIDIA, 2005. 1 DVD (40 min), son., color.
KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.
LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
Longman Dictionary of Contemporary English. 4. ed. Essex: Pearson, 2006.
MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática**: as concepções de conhecimento e inteligência ea prática docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.
MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
MARX M. H.; HILLIX, W. A. Sistemas e teorias em psicologia. São Paulo: Cultrix, 1995.
MILLOT, C. Freud Antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
MISUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U, 1992.
MORATO, E. M. Linguagem e cognição: As reflexões de S. L. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MOREIRA, F. H. S Evolução do uso do computador no ensino de línguas. Letras, Curitiba, UFPR, n. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003.
MOREIRA, M. O uso do computador na Educação: pressupostos psicopedagógicos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 4, p. 13-17, 1986.
NASCIMENTO, M. L. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, K. (Org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.
NICOLA, V. (2005). **Ontologia ilustrada de filosofia**: das origens à Idade Moderna. São Paulo: Globo, 2005.
OLIVEIRA, M. K. de**. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
PENNA, A. G. **História das ideias psicológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
PENNA, A. G. **Repensando a Psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
PIAGET, J. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967/2010.
PRANDINI, R. C. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
REALE, G. **História da filosofia.** São Paulo: Paulus, 1990.
REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
RODRIGUES, M. E. Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. **Educere et Educare**. vol. 1, n 2, p. 141-164, jul./dez., 2006.
RODRIGUES, M. E.; MOROZ, M. Formação de professores e Análise do Comportamento – a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação. **ACTA COMPORTAMENTALIA**, vol. 16, n. 3 p. 347-378.
SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J, O & GALLART, I. S. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1999.

SCHULTZ, P. S.; SCHULTZ, E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder e Edusp, 1972.
TOURINHO, E. Z. A Produção de conhecimento em Psicologia: a Análise do Comportamento. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 2, p. 30-41, 2003.
Tourinho, E. Z. Estudos conceituais na análise do comportamento. **Temas em Psicologia da SBP**, n. 3, p. 213-222, 1999.
VILA, I. **Introduccion a la obra de Henri Wallon**. Barcelona: ***Anthropos***, 1986.
VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. Fundamentos do Construtivismo**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.
WALLON, H. **A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2007.
WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.
WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.
WEBER, L. N. D. Conceitos e pré-conceitos sobre o behaviorismo. Psicologia Argumento, v. 20, n. 31, p. 29-38, 2002.
WERTSCH, J. V. **The zone of proximal development**: some conceptual issues. New Directions for Child Development, No. 23 (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
WERTSCH, J. V. **Vygotsky e a formação social da mente**, Barcelona: Paidos, 1988.